PNE e formação de professores
Contradições e desafios

Helena Costa Lopes de Freitas*

RESUMO: O artigo analisa as metas e as estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 para a formação inicial e continuada de professores, na expectativa de identificar seus avanços e limites frente às demandas históricas das entidades do campo da formação dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Formação continuada de professores. Formação inicial.

Introdução

Vivemos em um tempo em que necessidades formativas e de desenvolvimento humano, produzidas historicamente e ainda não alcançadas, desafiam-nos a olhar para a formação da infância e da juventude e para as políticas públicas a ela direcionadas nos diversos campos da vida social. A resposta frequentemente encontrada é a de aprofundar as ações para "acelerar", nas redes de ensino e suas escolas, o cumprimento das metas firmadas, interna e externamente, com o Ministério da Educação (MEC) e com os organismos multilaterais, a fim de elevar os níveis de aprendizagem medidos pelos exames de avaliação em larga escala.

A formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. Como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina[1] articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento. Foi principalmente nesses campos que se deram os

* Doutora em Educação. Professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Campinas/SP – Brasil. *E-mail*: <helena.freitas@uol.com.br>.

embates no Congresso Nacional durante a tramitação do Projeto de Lei (PL) nº 8.035 do Plano Nacional da Educação (PNE) desde novembro de 2010, impedindo, entre outras iniciativas, a aprovação do dispositivo que estabelecia recursos públicos destinados à **educação pública** e introduzindo no texto a política de estímulos a escolas e professores pelo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como mecanismo de recompensar o mérito.

Ao examinar as diferentes metas e estratégias do PNE, identificamos uma lógica preocupante devido à perfeita articulação entre o sistema nacional de avaliação da educação básica – cuja centralidade já orientava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e se mantém no atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 – e as definições sobre formação inicial e continuada, currículo e avaliação dos professores.

Nós, educadores, temos uma tarefa neste momento, que é evidenciar, de todas as formas, os embates travados desde a Coneb/2008 e a Conae/2010 até a aprovação da Lei nº 13.005, de 2014, que instituiu o PNE, problematizando a questão central no debate educacional que é a persistência positiva de uma tensão entre concepções de educação, escola e formação, cotidianamente em disputa no campo das políticas educativas para a educação básica.

Tratar, portanto, dos desafios para as políticas de valorização e formação docente em nosso país significa tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro.

O embate está em curso. Nesse quadro, situa-se a definição de ações e políticas de formação e valorização dos professores e profissionais da educação básica.

Os educadores, através de suas entidades, especialmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), vêm firmando, historicamente, a necessidade de uma **política de valorização e profissionalização dos educadores**, condição para uma educação básica emancipatória, que passa pelo trato prioritário, enquanto política pública de Estado, **à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e à carreira e remuneração dos profissionais da educação**. Esforços isolados e fragmentados em um ou outro ponto desse tripé têm-se revelado insuficientes, incluindo programas de sucesso nas instituições de ensino superior (IES) e entre os estudantes, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Ciências sem Fronteiras, entre inúmeros outros programas pontuais.

Desde 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE) vem trabalhando na construção de diretrizes para uma Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica Brasileira. A expectativa do CNE é consolidar as regulações e normatizações

aprovadas em um documento orientador que possa balizar a construção do sistema nacional de educação e do subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. Igualmente vem trabalhando na construção do marco regulatório dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e da educação a distância, com o objetivo de compor um quadro normativo que fortaleça a concepção da educação como bem público e direito universal.

Entendemos que o CNE busca responder, com essas iniciativas, a uma urgência ainda não seriamente enfrentada no estabelecimento de uma **política nacional de formação, profissionalização e valorização dos educadores**, que defina os caminhos para fortalecer a construção da identidade profissional dos docentes da educação básica e o aprimoramento da qualidade social da escola pública, entre os quais destacamos:

a. a formação de professores é responsabilidade das universidades, lócus privilegiado e prioritário para a formação dos profissionais da educação básica, pela multiplicidade dos campos de saber e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que lhe é exclusiva;

b. os princípios da **base comum nacional**, construídos historicamente pela Anfope e incorporados aos currículos, principalmente dos cursos de pedagogia, precisam alcançar a organização institucional, curricular e os percursos formativos de todos os estudantes que se formam professores, de forma a garantir a formação unitária dos profissionais da educação básica;

c. o fortalecimento das faculdades e centros de educação das universidades é uma das condições estruturantes para o pleno desenvolvimento da formação inicial e continuada em articulação com os institutos de áreas específicas, definindo as responsabilidades institucionais, científicas e acadêmicas na formação de professores para a educação básica;

d. a formação continuada é responsabilidade do Estado, dos indivíduos e da sociedade e vincula-se ao desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, sendo articulada organicamente ao desenvolvimento da educação básica;

e. as formas atuais da carreira docente devem superar a valorização exclusiva da titulação, avançando para a criação de novas formas de organização do coletivo escolar, como coordenadores de ciclos, mentores de grupos de jovens, a formação de seus pares, a orientação de estudantes de licenciaturas, o acompanhamento de professores iniciantes e das parcerias com as universidades na oferta de cursos de pós-graduação;

f. a necessidade de recuperação da dignidade do trabalho docente, garantindo as condições para o exercício da profissão, exige a implementação da Lei do Piso Nacional Salarial Profissional na integralidade, implementando a concentração do professor com dedicação integral e exclusiva a uma escola, assim como a destinação do tempo para as atividades de preparação e avaliação do trabalho docente.

Paralelamente a essas condições, os educadores, nas inúmeras e históricas conferências de educação (municipais, estaduais e nacionais, como CBE, Coned e mais recentemente Coneb e Conae), através de suas entidades acadêmicas e sindicais, têm problematizado a **forma atual da organização escolar**, enfatizando a necessidade de se colocar em questão as **bases da educação escolar e da organização do**

trabalho pedagógico, trazendo para o debate as discussões hoje ausentes das políticas educativas,especialmente sobre o **caráter da escola em seus vínculos com a vida social e o trabalho**, indicando a necessidade de alteração das bases da educação escolar e da organização do trabalho pedagógico como instrumento mobilizador dos educadores na luta por uma outra escola.

O trato dessas questões, que dizem respeito à necessária alteração das bases da educação escolar, demanda indicações claras de ações e políticas que contribuam para superar a seriação e fragmentação disciplinar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; alterar as formas de organização e trabalho das crianças; construir a unidade metodológica no trato com o conhecimento; instituir o trabalho coletivo e interdisciplinar dos educadores; criar condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola e de sua própria formação integral; organizar os professores por grupos de estudo, por coletivos de ciclos e/ou turmas/séries no espaço escolar; inserir a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; democratizar as funções diretivas escolares; implementar a escola de educação integral e superar o atual Programa Mais Educação; reduzir o número de alunos por sala na educação básica; e reorganizar os currículos, atendendo às necessidades sociais, acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo e a luta contra a discriminação e a exclusão.

Da existência e/ou construção dessas condições enquanto política pública depende a garantia do direito à educação com vistas a novas formas de organização da educação e do papel da escola na produção da vida social. Alterar essas condições de produção do trabalho educativo, ou ao menos problematizá-las, é fundamental para orientar os debates sobre concepções de formação inicial e continuada de professores, que se articulam intrinsecamente com as concepções de escola e de projeto histórico para o País.

Em artigos anteriores (FREITAS, 2012a, 2012b, 2013), debruçamo-nos sobre diferentes dimensões das políticas de valorização e formação de professores e profissionais da educação presentes no PL nº 8.035 (proposta inicial do Executivo para o PNE) e as diferentes modificações pelas quais passou até sua aprovação final como Lei nº 13.005, de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Neste trabalho, analisamos as metas e estratégias do novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 referentes à formação inicial e continuada de professores, na expectativa de identificar as contradições desse movimento de avanços e retrocessos, com as possibilidades e limites que o novo plano pode oferecer frente às demandas históricas no campo da formação.

Formação inicial no PNE: dilemas e perspectivas

As recentes alterações na LDB garantindo a universalização da educação infantil (pré-escola) e do ensino médio até 2016 vêm demandando e demandarão, nos próximos anos, imenso esforço do poder público e das instituições formadoras para a sua cobertura com profissionais formados nas diversas áreas e níveis de ensino. Os dados atuais da educação básica e da educação superior mostram que somente para universalizar o acesso à pré-escola e ao ensino médio, como prevê a Lei nº 12.796, de 2013, que altera a LDB, serão necessários mais de 200 mil professores. Para ampliar a taxa de atendimento na creche dos atuais 16% para 50%, meta estabelecida no PNE 2014-2024 para os próximos dez anos, serão necessários outros 210 mil trabalhadores docentes, ou seja, uma demanda de mais de 500 mil novos professores para a universalização da primeira etapa da educação básica (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

A Anfope tem destacado, em seus encontros nacionais ao longo dos últimos 20 anos, a necessidade de expansão do ensino superior público, bem como a priorização do aumento de vagas nas licenciaturas das instituições públicas. Esta é uma exigência atual do País, instrumento de garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação dos profissionais da educação básica. Os dados do Censo da Educação Superior mostram que o processo de expansão da educação superior mediante a **diferenciação dos cursos e a diversificação de instituições superiores** (faculdades isoladas e integradas, institutos superiores e centros universitários), típico das políticas neoliberais dos anos 1990, desenvolveu-se quase exclusivamente nas instituições privadas, onde a pesquisa não constitui atividade obrigatória e apenas parte reduzida dos professores se insere na carreira docente.

A marca da desigualdade na formação encontra nesse aspecto particular sua expressão mais profunda. Das 307 mil matrículas em **cursos presenciais** de pedagogia, 42,9% delas (131.850) estão concentradas em faculdades privadas, 8% (26.762) em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As IES públicas concentram apenas 33,9% das vagas, com 104.323 matrículas.

Os dados relativos aos cursos a distância, na outra face do mesmo problema, demonstram a privatização da formação: 87,4% das matrículas em cursos de pedagogia no setor privado, das quais, 61% em universidades, 27,3% em centros universitários e aproximadamente 12% em faculdades. As IES públicas concentram apenas 12,6% das matrículas em cursos de pedagogia a distância.

Considerando a realidade atual em confronto com o estabelecido na Lei nº 13.005, de 2014, que aprovou o PNE 2014-2024, deve-se problematizar não apenas a meta 12[2], que estabelece os parâmetros do crescimento e expansão do ensino superior e a relação entre o público e o privado, mas principalmente o art. 5º, § 4º, da mesma lei, que estabelece que

> o investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.[3]

As condições atuais - manutenção e ampliação de bolsas para estudantes em instituições privadas de educação superior e técnica, estabelecidas no referido § 4º do art. 5º, da lei do PNE - devem ser assumidas pelo poder público como **etapa transitória** a ser superada, quanto à política de formação de profissionais do magistério, a fim de expandir de forma massiva as vagas nas licenciaturas das IES públicas, fortalecendo o subsistema nacional público de formação e valorização dos profissionais da educação.[4]

A implementação da meta 12, que estabelece a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e da taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público, não altera significativamente a situação atual da relação público-privado no total de matrículas em cursos de licenciaturas.

Entretanto, essa situação poderá ser parcialmente "amenizada" pela estratégia 12.4 que indica a necessidade de "fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas." (BRASIL, 2014a). Tal indicação restringe o direcionamento das novas vagas na educação superior pública e gratuita para cursos de formação de professores para a educação básica, implementação que exigirá rigoroso monitoramento da meta mediante o acompanhamento dos jovens que ingressam nas licenciaturas e, uma vez egressos, a rigorosa avaliação de sua inserção profissional na escola pública.

Aliada a essa decisão, cabe garantir aos licenciandos e a todos os estudantes que postulam a licenciatura condições de igualdade na formação em instituições públicas, permanência e sucesso nos estudos e iniciação na carreira com apoio ao processo de construção de sua identidade como educador das novas gerações. O Pibid deve, portanto, consolidar-se como **política de Estado** extensiva a todos os estudantes e docentes de licenciaturas e a todos os docentes das licenciaturas, superando definitivamente a etapa de programa pontual, e com a oferta de bolsas, às quais apenas alguns professores e estudantes possuem acesso.

Nesse sentido, o estabelecido na estratégia 15.3: "ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica",

deverá merecer, nos planos estaduais de educação, a definição de estratégias a curto, médio e longo prazo, para a expansão massiva do apoio financeiro a todos os estudantes das licenciaturas, durante todo o curso, criando condições para a dedicação integral aos estudos e a seu processo de formação, ampliando-se, também, as oportunidades de inserção em programas de iniciação científica e extensão.

Igualmente, devemos indicar a necessidade de implementação de ações e políticas de acompanhamento de professores no início de carreira, com o objetivo de identificar as necessidades de formação que emergem do contato direto e cotidiano com o trabalho pedagógico da educação básica. No entanto, tal acompanhamento não pode conferir a esse período, usualmente designado de "probatório", o caráter de efetivação (concepção evidenciada na lei do PNE, em sua estratégia 18.2[5]), restringindo-o ao "acompanhamento ao oferecimento de curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina."[6] A complexidade da docência na educação básica exige que tratemos dessa etapa de iniciação à docência em suas múltiplas dimensões, oferecendo possibilidades de aprofundamento nos fundamentos da educação e nas ciências pedagógicas que garantam as condições para a análise de seu trabalho na educação básica e as formas de superação de suas dificuldades e debilidades práticas e teóricas.

Quanto à formação em nível médio magistério (antigo normal), cabe retomarmos a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a LDB em vários aspectos, mas mantém a formação de professores para educação infantil e séries iniciais em nível médio, em que pese o grande número de cursos de pedagogia em nosso país. Dada a necessidade de elevar a formação desses profissionais educadores da infância, em nível superior, deverá estar definida, na instituição do regime de cooperação/colaboração - como parte do subsistema nacional de formação e valorização - a responsabilidade de cada ente federado e a articulação entre estados e municípios (definidas nos planos estaduais e planos municipais) pela oferta dos cursos de nível médio magistério.[7] Essa oferta, somente possível hoje em 18 estados com a modalidade no ensino médio, deverá estar sintonizada com a universalização da educação infantil (pré-escola), a elevação do atendimento na creche, a implementação da escola de tempo integral e a necessidade de novos professores para a educação básica, definido o prazo inadiável para a extinção da modalidade normal em nível médio magistério em cada estado. Nesse processo, caberá garantir, nos planos estaduais e municipais, condições formativas que combinem adequadamente o respeito às particularidades da juventude, os princípios unitários da formação de professores fundados na formulação da **base comum nacional** construída pela Anfope, assegurando as ações e políticas para a continuidade dos estudos e a formação desses jovens nas licenciaturas de instituições de ensino superior públicas.

Em consequência dessa formulação, há o desafio de superar o estabelecido na estratégia 15.9: "implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica

na educação superior, em suas respectivas áreas de atuação, aos docentes, com formação de nível médio na modalidade normal, **não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício**" (BRASIL, 2014a, *grifos nossos*), uma vez que não há qualquer similaridade entre a condição de professores formados em nível superior, mas que atuam em áreas diferentes de sua formação, e a condição de professores formados apenas em nível médio, portanto, sem formação superior.

Considerando a complexidade do desenvolvimento infantil de zero a dez anos, a Anfope tem defendido que a formação, no exercício do trabalho, dos professores que atuam na educação infantil e séries iniciais se dê em cursos de pedagogia e não em cursos e programas especiais. Igualmente tem se posicionado de forma contrária à formação dos profissionais que atuam na educação infantil (creches) em outros espaços que não os cursos superiores de pedagogia.[8]

Caso se mantenha, nos planos estaduais e municipais de educação, a formulação da Estratégia 15.9, perpetua-se a atual política emergencial de formação superior de professores no exercício do trabalho – entendida como formação continuada e não inicial – oferecida através de **programas especiais**, nos moldes pós-LDB, justificando a expansão da educação a distância para a formação massiva de professores em exercício, o que contraria o parágrafo 3º, do art. 62, da LDB, que estabelece que "a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância." (BRASIL, 2009b).

A mobilização da juventude para a profissão

A universalização do ensino médio e da pré-escola a ser implementada até 2016 demandará, portanto, esforço nacional para a expansão massiva de vagas em todas as licenciaturas, de modo a formar profissionais para os novos postos de trabalho na educação básica e cobrir o déficit de professores nas **várias áreas** em que atuam professores sem a formação específica, como analisamos anteriormente. É urgente, portanto, a luta para que se estabeleçam, nos planos estaduais, metas intermediárias para tal expansão com vistas a inverter a lógica atual na relação entre vagas em universidades públicas e vagas em IES privadas, possibilitando a universalização da formação de novos professores nas universidades públicas.

Considerando essa necessária expansão, o objetivo central a ser perseguido pelas políticas docentes a partir da aprovação do PNE 2014-2024 passa a ser, em consequência, a motivação e inserção da juventude na profissão do magistério, oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação que acenem, como perspectiva de futuro, para a construção de sua identidade como educador. Essa perspectiva vincula-se à capacidade que os estados e municípios possuem de construir políticas sólidas de trabalho

educativo - escola de educação integral, fixação dos profissionais do magistério da educação básica em apenas uma escola, com jornada de trabalho integral e condições efetivas para o exercício do trabalho docente - já no ensino médio, fortalecendo os vínculos entre a juventude e os profissionais experientes em condições que permitam seu desenvolvimento enquanto intelectual comprometido com a construção de uma nova escola, o desenvolvimento integral de seus estudantes e com as mudanças sociais e estruturais necessárias na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Ao mesmo tempo, como parte intrínseca dessa política global de caráter nacional, as ações no âmbito das universidades públicas devem desenvolver-se de maneira a fortalecer as licenciaturas e o campo pedagógico e das ciências da educação, incorporando a concepção de **base comum nacional** e buscando novas e criativas formas de organização institucional e acadêmica dos cursos de formação como fonte privilegiada de formação e renovação permanente dos quadros do magistério.

A formação contínua no PNE: os limites da formação restrita

Nesse quadro, a demanda prioritária a ser analisada e implementada é a urgente continuidade do processo de expansão do corpo docente dedicado às licenciaturas nas IES públicas, com o objetivo de elevar as condições de oferecimento das licenciaturas e a atuação das universidades no processo de **formação continuada** dos profissionais do magistério da educação básica – seja em programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, seja em projetos de extensão – visando ao fortalecimento da aproximação entre educação básica e ensino superior com a compreensão de que as escolas são espaços privilegiados de formação, produção de saberes e conhecimentos.

A ampliação de contratação de docentes para as licenciaturas é condição para o cumprimento da meta 16, que indica a necessidade de

> formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014a).

Por outro lado, a impossibilidade ou esgotamento da capacidade de oferecimento de ações de formação contínua de forma massiva e com qualidade aos dois milhões de profissionais do magistério da educação básica exige iniciativas inovadoras e ousadas para a oferta cada vez mais elevada de vagas nas IES públicas federais e estaduais. O PNE avança nesse sentido, ao estabelecer na estratégia 16.1 a necessidade de

> realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta

> **por parte das instituições públicas de educação superior**, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2014a, grifos nossos).

Por outro lado, já não é sustentável do ponto de vista político que, diante das imensas demandas pela formação de professores, tenhamos que conviver com um sistema de pós-graduação que considera a especialização como *curso menor* no quadro da pós-graduação *lato sensu* submetido à regulação e avaliação pelo Sinaes - conforme estabelece a minuta de resolução do CNE (BRASIL, 2014c) em discussão - oferecidos majoritariamente pelas IES privadas, em contraposição à política atual de oferecimento de cursos de mestrado profissional, regulados e avaliados pela Capes, com a **mesma duração e carga horária** da especialização (dois anos e carga horária de 360 a 540 horas). Tal diferenciação aprofunda a desigualdade na titulação e na carreira – a Capes com a oferta de cursos "mais qualificados" com acesso ao doutorado por IES públicas na modalidade a distância,[9] enquanto no Sinaes se avalia a oferta das especializações.

No âmbito da meta 16 há o desafio de estabelecer diretrizes para a expansão de oferta de cursos de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu)* para profissionais do magistério da educação básica, indicando cursos, áreas prioritárias e parâmetros para o atendimento, tendo como referência o desenvolvimento da escola pública e o aprimoramento da qualidade social da educação básica, superando a atual dicotomia e diferenciação.

A expansão de qualidade da pós-graduação gerou tensões e produziu estamentos e preconceitos que devem ser vencidos no interior das IES, tendo em vista as novas responsabilidades da pós-graduação na formação de profissionais do magistério da educação básica. Especial destaque deve ser dada à redefinição das responsabilidades da pós-graduação, com o objetivo de construir, no âmbito das IES e da Capes, uma política para a **formação dos formadores de profissionais do magistério da educação básica** – expandindo a concepção de formação do docente universitário como exclusivamente de pesquisador – para a compreensão de formação de profissionais formadores do magistério da educação básica.

É preocupante a ausência de uma política orgânica de avaliação das licenciaturas e pedagogia para além do Enade e a inexistência de comissões próprias de avaliação desses cursos no âmbito do Inep e/ou da SESu. A dispersão de responsabilidades entre as diferentes instâncias do MEC vem produzindo um processo de rebaixamento das exigências formativas, principalmente nas licenciaturas das IES privadas. A própria Capes tem atribuições conferidas pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, mas nunca cumpridas pelo Conselho Técnico Científico da Educação Básica.[10]

Destacamos a necessidade de enfrentar com ousadia os processos efetivos de supervisão e acompanhamento da licenciatura já iniciada nos cursos de pedagogia e que necessita ser estendida para todas as licenciaturas, com a criação de comissões próprias

de avaliação constituídas por estados da federação que acompanhem o desenvolvimento dos cursos, instituindo processos de parceria nos moldes das existentes na Capes em nível de mestrado e doutorado.

A intensificação desse processo, uma demanda histórica dos educadores e de amplos setores da sociedade, em especial os estudantes, deve-se combinar com a expansão qualificada da oferta de cursos nas IES públicas e a urgente reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação, cuja revisão vem sendo constantemente pautada pela Anfope em seus encontros nacionais. Essa entidade continua na defesa da transformação das atuais licenciaturas em cursos de graduação plena de formação de professores, à luz da pedagogia e das ciências da educação, demandando a incorporação dos princípios da base comum nacional nas diretrizes nacionais de formação de todos os professores (ANFOPE, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014b).

Somente após esse processo é que ganha sentido o estabelecido na estratégia 15.7 do PNE: "garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a **plena implementação das respectivas diretrizes curriculares**." (BRASIL, 2014a, *grifos nossos*).

Nesse aspecto particular, cabe à Anfope, articulada às demais entidades, lutar para que a deliberação da Conae/2010, incorporada pela entidade como emenda ao PNE, seja parte das diretrizes nacionais para as políticas de formação e valorização em discussão pelo Conselho Nacional de Educação:

> a formação de profissionais da educação básica e superior necessita ser estabelecida por meio de uma política nacional elaborada com planos específicos, como a construção de um Referencial Curricular Nacional, em fóruns constituídos para tal fim, imediatamente após a aprovação do PNE, com financiamento definido, participação paritária do número de representantes da sociedade civil organizada em sua composição, e estabelecendo-se uma periodicidade para que eles ocorram regularmente. (BRASIL, 2010b, p. 79).

Igualmente importante, no contexto da gestão do subsistema de formação e valorização dos profissionais da educação, é a proposta da I Conae de "instituição de um Fórum Nacional de formação dos/das profissionais do magistério, por meio do qual a gestão democrática do sistema se viabilize." (BRASIL, 2010b, p. 87).

A luta da Anfope pela criação, no PNE, do subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação foi vencida pela ideia contemplada na estratégia 16.2: "consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas." Apesar dessa formulação, que evidencia a resistência de setores do próprio governo frente à criação de subsistemas no âmbito do Sistema Nacional de Educação, a Plenária Final da Conae/2014 aprovou

a seguinte emenda ao texto original da Conae que sintetiza a luta histórica da entidade pela política nacional global de formação e valorização profissional:

> O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional, sendo instituído um subsistema nacional de formação e valorização profissional por meio de Lei Complementar ao PNE. (BRASIL, 2014b).

No quadro atual, em que os debates sobre a base nacional comum curricular para a educação básica ganham prioridade nas ações do MEC, é importante que os educadores reafirmem as posições históricas quanto ao lócus de formação dos profissionais da educação, à base comum nacional para todos os cursos de formação de professores, à defesa do curso de pedagogia como o espaço institucional de formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, entre outras posições históricas da entidade. Defender a concepção sócio-histórica do educador e a sua formação crítica como sujeito comprometido com a transformação das condições atuais do trabalho pedagógico na educação básica sinaliza a posição contrária a qualquer forma de reducionismo dos currículos escolares, de estreitamento curricular na educação básica e de rebaixamento da formação superior nas licenciaturas, focalizando exclusivamente as didáticas específicas e a formação geral, tal como explicita a estratégia 15.6 do PNE, já analisada.

A unidade entre teoria e prática e entre educação e vida, em um caráter contínuo, é o objetivo a ser perseguido pelos cursos e programas de formação dos quadros do magistério em todas as licenciaturas. As mudanças recentes na organização da escola - ensino fundamental de nove anos e educação integral, ensino médio integrado - demandam novas formas curriculares nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia que devem ser amplamente debatidas pelos educadores das universidades e pelos profissionais da educação básica.

Finalizando: as mudanças e os avanços

O caráter das alterações ou revisões das licenciaturas exige especial atenção dos educadores. A meta 15 do PNE estabelece prazo de um ano para "[...] estabelecimento de política nacional de formação dos profissionais da educação, [...] assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam." (BRASIL, 2014a).

No entanto, a estratégia 15.6 propõe:

> promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em **articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE**.[11] (BRASIL, 2014a).

O que está em jogo, na realidade, é a tentativa de diferentes setores - entre os quais se destaca o empresariado organizado no Todos pela Educação - de impor a concepção de um currículo nacional obrigatório, padronizado, que crie as condições para avaliar estudantes, professores e escolas (CRUZ, 2012) baseando-se na política de responsabilização educacional fundamentada na meritocracia e na distribuição de bônus e incentivos a escolas, gestores e comunidade escolar com melhor desempenho nas provas nacionais, como estabelece a estratégia 7.36: "estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar." (BRASIL, 2014a).

As condições perversas que contribuem para a degradação de uma profissão – baixa qualidade da formação e condições inadequadas de trabalho, entre as quais se incluem baixa remuneração, carreira com jornadas inadequadas e falta de uma política de aprimoramento profissional constante – ocorrem há décadas em nossas escolas públicas, comprometendo o desenvolvimento pleno das potencialidades dos professores em seu trabalho pedagógico, submetendo grande parte deles **à dupla jornada em duas** ou mais escolas e a condições de *stress* dos que se responsabilizam pelas demandas cotidianas no espaço de trabalho (HYPOLITO, 2012).

Em que pesem inúmeros estudos recentes, observa-se nos últimos anos a resistência de estados e municípios à implementação integral do Piso Salarial Nacional Profissional e da carreira do magistério[12]. Essa resistência, na realidade, articula-se ao aprofundamento dos processos de controle e regulação, agora vinculados ao desempenho dos estudantes nos exames nacionais e ao intuito da concessão de bônus sob uma avaliação de caráter meritocrático, bem como à flexibilização e desprofissionalização do magistério com a contratação de profissionais sem a formação adequada para a área e o segmento da educação básica em que atuam[13].

Os esforços significativos e polêmicos em várias áreas, tais como a expansão e a recuperação das universidades federais via Reuni e as ações articuladas da União, estados e municípios para o aprimoramento da escola pública da educação básica, não superaram entraves que, de certa forma, impedem que o acesso dos estudantes das camadas populares ao conhecimento científico, à cultura, às artes e às diferentes dimensões da formação humana, pela escola, seja consolidado como direito universal.

Mantêm-se, ainda, na atual estrutura do ensino superior as marcas dos processos combinados de **diferenciação de cursos e diversificação das instituições**, instituídos

pelas políticas dos anos 1990 e não superados nos últimos governos, permitindo que a expansão da educação superior privada se sobreponha ao esforço das redes públicas (federal e estaduais) em colocar as licenciaturas e a formação de professores **nas universidades** como política pública de Estado e, portanto, prioridade que não pode ser postergada.

A oferta de cursos de formação contínua de forma pontual, fragmentada, dispersa no oferecimento e descolada das necessidades objetivas da escola pública e de seu projeto pedagógico vem permitindo que organizações não governamentais (ONG), entidades assistenciais, empresariais e universidades privadas disputem o "mercado educacional" criado pela centralidade da formação de professores nos processos de mudança em curso.

Esse esforço acaba por enfatizar a responsabilização da escola e dos professores, principalmente destes últimos, pelo desempenho dos alunos nos exames nacionais da educação básica (Saeb e Prova Brasil), secundarizando a importância e o impacto das condições de vida e de produção da vida material e espiritual de nossas crianças nos processos de desenvolvimento da escolarização.

Com isso, as ações governamentais nos diferentes estados vêm gerando mecanismos de premiação por mérito, instituídos agora como política pública, visando a metas e compromissos pela qualidade de ensino medida exclusivamente pelo Ideb[14]. O movimento dos educadores vem se posicionando contrário à concepção punitiva dos processos de avaliação docente, identificando e desvelando a concepção técnico-instrumental de trabalho docente – o que e como ensinar – em detrimento do debate sobre os fins da educação e do projeto histórico social, abandonado pelas políticas neoliberais.

A criação das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), historicamente destinados à formação técnico-profissional e **à** expansão das licenciaturas prioritariamente a distância via Universidade Aberta do Brasil (UAB) são iniciativas que - consideradas suas especificidades, as reivindicações históricas dos educadores e as deliberações das Conferências Nacionais de Educação - vão conformando as ações no campo da formação de professores à lógica tecnocrática do afastamento das licenciaturas do campo científico da educação, realizando alterações no caráter da formação e no tempo destinado aos estudos pedagógicos.

A implementação dessas ações vem se dando em um campo acentuado de disputas e debate de ideias de concepções diferenciadas e antagônicas que acentuam processos de regulação da formação, do trabalho, das habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, na direção de um rebaixamento das exigências científicas e técnicas dos percursos formativos, em oposição a proposições que, em resistência, lutam para situar a formação de professores em patamares cada vez mais elevados, em sintonia com as transformações sociais, científicas e técnicas demandadas por um projeto educativo de caráter sócio-histórico emancipador.

Essa luta se expressa mais claramente na retomada de ações que pretendem reviver, de forma velada, a proposta de certificação docente tão criticada pela área e suspensa em após a resistência do movimento nacional, no início do governo Lula. Nossa hipótese é que o **Exame Nacional de Ingresso ou Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente**, em processo de finalização pelo Inep, será o instrumento privilegiado na implementação dos processos de regulação da formação e do trabalho mediante a certificação docente e acreditação das instituições formadoras.

Mas, antes que ele se implante, é necessário barrar, no Congresso Nacional, o PL nº 6.114 de 2009, que institui o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (Enameb), com o objetivo de avaliar o desempenho dos docentes de educação básica em escolas públicas e privadas e aferir o seu desempenho no exercício efetivo do magistério, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender os temas exteriores ao âmbito específico da profissão ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Para cumprir essas imensas demandas e enfrentar a dívida histórica do Estado para com a educação pública, não há como relegar a segundo plano a questão do financiamento público da educação e o aumento dos investimentos em educação, superando os percentuais atuais de aplicação do PIB em torno de 5%. Essa demanda histórica dos educadores e princípio basilar de um subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação se relaciona à possibilidade que teremos de garantir igualdade de condições para a sólida formação científica, técnica, cultural, ética e política de todos os profissionais da educação, da infância, da juventude e dos adultos em nosso país. A reivindicação histórica do movimento dos educadores, de aplicação de **10% do PIB na educação pública**, deliberação tanto da I Coneb quanto da I Conae, foi vencida no Congresso Nacional e no próprio MEC, que defendeu, desde o PL nº 8.035, de 2010, do Executivo, através da meta 20, "ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto interno bruto do País." (BRASIL, 2014a).

A implementação de ações com o objetivo de elevar a qualidade da educação e da escola pública e da formação de seus profissionais exige não apenas patamares mais altos de aplicação do percentual do PIB na educação pública, mas, sobretudo, a determinação clara da responsabilidade da União, dos estados e municípios no oferecimento da infraestrutura necessária para a educação básica e a alteração das adversas condições sob as quais se desenvolve o trabalho docente na escola pública em grande parte do País. Cabe destacar ainda o necessário apoio permanente dos estados e municípios às atividades de formação de seus profissionais, cuja ausência é hoje impeditiva da profissionalização como direito dos educadores, dever do Estado e compromisso de ambos com a formação integral e a construção de uma nova sociedade justa e igualitária que supere as amarras atuais do capitalismo e de seu círculo nada virtuoso de produção da desigualdade educacional pela desigualdade social.

Recebido em 21 de julho e aprovado em 15 de novembro de 2014

Notas

1 Cf. a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), formada por organizações sociais de 14 países latino-americanos que buscam articular empresários e poder público, incidindo em políticas públicas e propondo soluções para os desafios educacionais de cada país. A rede foi lançada com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Brasília, no dia 16 de setembro de 2011 (REDUCA, 2014).

2 Meta 12 do PNE: "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, a assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público." (BRASIL, 2014a).

3 A pressão do setor das instituições comunitárias já havia conquistado, com o Decreto nº 7.219/2010 (que alterou a Decreto nº 6.755/2009, que assegurava na política de formação e valorização recursos exclusivamente ao setor público), "apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e às instituições de educação superior previstas nos art. 19 e 20 da Lei nº 9394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992." (BRASIL, 2010c).

4 As entidades que compõem a Plenária Nacional de Educação defendem "a estruturação e a regulamentação de um Sistema Nacional de Educação, de gestão democrática e participativa, que abarque os setores público e privado, com ênfase na implantação: de significativa expansão de oferta de ensino público, universal e de qualidade, em todos os níveis, de forma a extinguir gradativamente programas emergenciais que impliquem repasses de recursos ao setor privado." (ANFOPE, 2014a).

5 Estratégia 18.2: "implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina." (BRASIL, 2014a).

6 A Plenária Final da Conae/2014 aprovou emenda ao Documento Referência contrária a essa formulação, já aprovada no PNE (BRASIL, 2014b).

7 Embora seja uma realidade que o número de jovens matriculados no ensino médio magistério venha caindo, desde 2009, o Censo da Educação Básica de 2013 mostra que ainda temos 120.218 jovens matriculados no ensino médio magistério, em 18 estados. A existência desses cursos em estados das regiões Sul e Sudeste, justamente as que possuem maior número de instituições públicas e de cursos de pedagogia, é um dos indicadores da ausência de política de formação de professores, especialmente para educação infantil, segmento onde o número de professores sem formação superior ainda é significativamente elevado (INEP, 2013).

8 Em alguns estados, como em São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (em sua Resolução nº 111/2012) vem defendendo a formação dos profissionais de creche em outro espaço institucional que não os cursos de pedagogia.

9 Em recente pesquisa desenvolvida em sete estados brasileiros sobre *O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*, coordenada pelo Gestrado, ficou evidenciada a relevância dada pelos sistemas de ensino ao tempo de serviço e titulação nos planos de carreira e salários. Ao priorizarem esses fatores, os próprios sistemas e seus gestores se desresponsabilizam frente à formação continuada que tem sido entendida como um direito dos profissionais e dever do Estado. Com isso, a fragilidade da condição docente se acentua, perpetuando a desigualdade educacional e profissional pelas condições de formação: duplas jornadas e salários incompatíveis aliados à condição de vida da imensa maioria dos professores, que têm atuado como instrumentos que aprofundam a desigualdade educacional pela formação e impedem a ascensão a níveis mais elevados na carreira docente.

10 Cf. Portaria Normativa nº 40/2007, que estabelece em seu art. 29, § 4º: "Nos pedidos de reconhecimento dos cursos de licenciatura e normal superior, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica, da CAPES, poderá se manifestar, aplicando-se, no que couber, as disposições procedimentais que regem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional."

11 Essas estratégias estabelecem que até o final do 2º ano de vigência deste PNE o MEC deverá elaborar e encaminhar ao CNE, precedida de consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2014a).

12 Uma das principais lutas dos trabalhadores da educação brasileira, a Lei Nacional do Piso Salarial Profissional Nacional, promulgada em 2008 (Lei nº 11.738), ainda não é respeitada por sete estados brasileiros. Outros 14 estados não cumprem integralmente a lei, o que inclui a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor. Apenas Acre, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco e Tocantins cumprem a lei na totalidade (CNTE, 2014).

13 A maioria dos professores do ensino médio no Brasil (51,7%) não tem licenciatura na disciplina em que atua. Outros 22,1% dos docentes que estão nas salas do ensino médio não possuem qualquer licenciatura (INEP, 2013).

14 Cf. Estratégia 7.36 do PNE 2014-2024: "estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar." (BRASIL, 2014a).

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port40.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb)**. Brasília, DF. MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.114**, de 2009. Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica - Enameb. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009c. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035**, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conae**. Brasília, DF: MEC, 2010b.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID – e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Conae 2014**: o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a audiência pública sobre o marco regulatório dos cursos de pós-graduação *lato sensu* especialização**. Brasília, DF: 2014c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2004.

_____. **Documento Final do XIII Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2006.

_____. **Documento Final do XIV Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2008.

_____. **Documento Final do XV Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2010.

_____. **Documento Final do XVI Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2012.

_____. **Manifesto da Plenária Nacional de Educação**. Brasília, DF: Anfope, 2014a. Disponível em: <http://anfope.com.br/plenaria-nacional-de-educacao/manifesto-da-plenaria-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 14 nov. 2014.

_____. **Documento Final do XVII Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2014b.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso. **CNTE**, 24 abr. 2014. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-2.html>. Acesso em: 2 dez. 2014.

CRUZ, Priscila. Padronizar para avaliar gestores e educadores. **Blog Jorge Werthein**, 15 set. 2012. Disponível em: <http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2012/09/padronizar-para-avaliar-gestores-e.html>. Acesso em: 14 nov. 2014.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a. p. 91-130.

_____. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 211-224, jan./jun. 2012b.

_____. A construção do sistema nacional de formação e valorização profissional dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural. In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco (Orgs.). **Plano Nacional de Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013. p. 229-248.

HYPOLITO, A.M. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a. p.211-230

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a.

REDE LATINO-AMERICANA PARA A EDUCAÇÃO (REDUCA). Desenvolvido por **Reduca**. Disponível em: <http://www.reduca-al.net/pt>. Acesso em: 14 nov. 2014.

PNE and teacher training
Contradictions and challenges

ABSTRACT: This article analyses the goals and strategies of the National Education Plan 2014-2024 for the initial and continuous training of teachers, and attempts to identify the progress and limits in the face of the historical demands of entities concerned with the formation of education professionals.

Keywords: National Education Plan. Continuing education of teachers. Initial training.

PNE et Formation des professeurs
Contradictions et défis

RÉSUMÉ: Cet article analyse les objectifs et les stratégies du Plan National d'Education 2014-2024 quant à la formation initiale et continue des professeurs, dans le but d'identifier ses progrés et ses limites par rapport aux demandes historiques des entités du domaine de formation des professionnels de l'éducation.

Mots-clé: Plan National d'Education. Formation continue des professeurs. Formation initiale.

PNE y formación de profesores
Contradicciones y retos

RESUMEN: El artículo analiza los objetivos y estrategias del Plan Nacional de Educación 2014-2024 para la formación inicial y continuada de profesores, con la expectativa de identificar sus logros y límites frente a las demandas históricas de las entidades en el campo de la formación de los profesionales de la educación.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación. Formación continuada de profesores. Formación inicial.